

Scheilke, Christoph Th.

Eine Schulzeit in Württemberg - kritisch erzählt

Neue Sammlung 45 (2005) 3, S. 423-439



Quellenangabe/ Reference:

Scheilke, Christoph Th.: Eine Schulzeit in Württemberg - kritisch erzählt - In: Neue Sammlung 45 (2005) 3, S. 423-439 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-23624 - DOI: 10.25656/01:2362

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-23624>

<https://doi.org/10.25656/01:2362>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Hartmut von Hentig

zum 80. Geburtstag

23. September 2005

3

45. Jahrgang, Heft 3
Juli/August/September 2005

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

macht *Gerold Becker* sich auf die Suche nach den Anfängen des Kurfürstendamms und verfolgt seine Entwicklung in den „Gründerjahren“ bis zu Beginn des 1. Weltkriegs, mit dem Ziel einer „privaten Entmythologisierung“. Er erinnert sich an seine ersten Begegnungen mit Berlin und seiner „Prachtstraße“ und besucht die in der Vergangenheit und gegenwärtig bekanntesten Lokalitäten. Im Zuge dieser *recherches* stellt er fest, dass „mit dem Kurfürstendamm in kaum mehr als zwei Jahrzehnten der ‚einzige Berliner Boulevard‘ entstanden“ sei.

So Sehnsucht nach dem Kurfürstendamm

S. 315

führt *Anne Frommann* am Beispiel zweier besonderer Exemplare „die stille und eindringliche Lehre“ vor Augen, die der besonderen Präsentations- und Vermittlungsform der Lehrtafel eignet. Ein Fastentuch aus dem 15. und eine Tafel aus dem 17. Jahrhundert beschreibt sie detailliert und fragt nach historischen Entstehungsbedingungen und dem Anliegen der Personen, die die Lehrtafeln in Auftrag gegeben und angefertigt haben. Sie findet die „Absicht, Sichtbares und Unsichtbares in lehrender Weise darzustellen“, und formuliert die Hoffnung, auch für die Gegenwart könne eine solche unzeitgemäße Darstellungsform eine Aussage machen.

Lehrtafeln

S. 337

befasst *Heidi Gidion* sich mit einem „Thema, das zu den reizvollsten der Literatur gehört und das deshalb immer wieder als Herausforderung gewirkt hat“: das Erben. Auf ihrem Streifzug durch die Literatur der letzten vier Jahrhunderte stößt sie auf Texte, die das Motiv in ganz unterschiedlicher Deutung aufgreifen, und findet dabei Schätze, „die mit echten Perlen das eine gemeinsam haben: dass sie stumpf und glanzlos werden, wenn sie in Vergessenheit geraten und nicht getragen, das heißt benutzt werden“.

Im Gegenwärtigen Vergangenes

S. 355

vollzieht *Jürgen Gidion* an literarischen und philosophischen Beispielen die Wirkungsgeschichte von Genesis 3, dem Sündenfall und seinen Folgen, nach. Er stellt einen „imaginären Gesprächskreis“ zusammen, bestehend aus Kant, Schiller und Kleist, befragt mit Peter Hacks einen zeitgenössischen Autor, der „die Frage, die der Urtext gestellt hat (Gewinn oder Verlust), offen“ lasse, und skizziert so die „Fort- und Fernwirkung“ der „Erzählung der ersten Urkunde“.

Die Vertreibung aus dem Paradies

S. 365

zeigt *Hermann Giesecke* am Beispiel des zum Unwort des Jahres 2004 gewählten Begriffs „Humankapital“ die „Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln“ auf. Zwar habe die „Ökonomisierung des öffentlichen Lebens auch die Pädagogik erfasst“, doch stoße betriebswirtschaftliches Denken dort schnell an seine Grenzen, weil es „mit den pädagogisch bedeutsamen Kategorien wie Erinnerung, Tradition oder Bildung“ wenig anzufangen wisse. Deshalb müsse die in Distanz zu Staat und Markt gehaltene Schule zwar „ökonomische Verwertbarkeit“ als eines der Resultate von Bildung gewährleisten, nicht aber als deren Substanz: „Sie muss vielmehr für die gesamte Lebensführung und gerade auch für die Menschen ‚verwertbar‘ sein, die ganz oder zeitweilig vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind.“

„Humankapital“ als Bildungsziel?

S. 377

fragt *Wolfgang Harder*, ob die „flächendeckende Einführung der Ganztags-schule eigentlich wünschenswert“ und um welchen Preis sie zu haben sei. Sie for-dere vor allem von den „unmittelbar Betroffenen“ ein grundlegend anderes Selbst-verständnis als Lehrer, „weg vom isolierten Einzelkämpfer hin zum kollegialen Teamarbeiter“ und Erzieher. Eine gute Ganztagschule könne dann „ganzheit-liches Lernen, die Entfaltung aller Begabungsrichtungen und Lernfähigkeiten, individuelle Lernprofile begünstigen“ und damit „gesellschaftliche Benachteili-gungen wenigstens ansatzweise kompensieren“.

„Du musst dein Leben ändern“

S. 391

sucht *Ludwig Liegle* nach Erklärungen für „die offensichtliche Erziehungs-mächtigkeit – zum Wohl wie zum Wehe der Kinder – von Familienbeziehungen“. In unterschiedlichen Perspektiven beschreibt er „Familie als das schlechthin Ande-re“ der „in ausdifferenzierten Institutionen arrangierten, verberuflichten Praxis“ und vermutet darin auch einen Grund für die „Verspätung und Marginalisierung einer ‚Familienerziehungswissenschaft‘“. Er erörtert deren „Themen und Fragen“ und geeignete Methoden, das Erziehungsgeschehen in Familien zu untersuchen, und formuliert als die größte Herausforderung, „die Unverwechselbarkeit und Nichtverfügbarkeit der beteiligten Personen und das auf die ‚ganze Person‘ bezo-gene Kommunikationsgeschehen in Familien ernst zu nehmen“.

Der soziale Ort, an dem sich die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen

S. 401

erinnert *Christoph Th. Scheilke* sich an seine Schulzeit an einem Tübinger Gymnasium in der „Übergangszeit“ von den späten Fünfzigern bis Mitte der sech-ziger Jahre. Er versucht, neben dem für seine Schule Typischen das für das dama-lige Schulwesen Besondere auszumachen und „schulische Grundprobleme“ zu benennen, die bis in die Gegenwart von Bedeutung sind, etwa die Umsetzung des Auftrags zu einer „Erziehung zur Demokratie“. Während in seiner Schülergene-ration deren Wurzeln noch „zwischen Antikommunismus einerseits und unpoli-tischem Verhalten andererseits“ gelegen hätten, gebe es heute weitaus differen-ziertere Ansätze, vom Nachdenken über „Umgangsformen und Unterrichtsstile“ in der Klasse bis hin zum Konzept einer „Schule als gerechter Gemeinschaft“.

Eine Schulzeit in Württemberg – kritisch erzählt

S. 423

lässt *Jürgen Zimmer* uns Einblick nehmen in die Arbeit der in Thailand beheimateten Schools for Life. Am Beispiel einzelner Kinder und ihrer schwierigen Lebensumstände wird deutlich, dass die Schulen mehr sind als Lehranstalten, die eine „erstklassige Bildung“ vermitteln, sondern ein geschützter Raum in einem Umfeld, das den Kindern und ihren Familien oft nicht einmal das Nötigste zum Leben geben kann. Nicht erst seit der Tsunami-Katastrophe gehe es darum, „Wege einzuschlagen, die den Menschen nachhaltig und langfristig helfen und ihnen neue Perspektiven eröffnen“.

Kindergeschichten aus den Schools for Life

S. 441

Eine Schulzeit in Württemberg – kritisch erzählt

Von Christoph Th. Scheilke

Fünfundzwanzig Jahre nach dem Abitur haben sich die (noch verbliebenen) Schülerinnen und Schüler meiner Klasse (Abiturjahrgang 1966) am Uhland-Gymnasium in Tübingen getroffen. Ein übliches Klassentreffen; Feuerzangenbowlenstimmung kam auf, Anekdoten machten die Runde: Erinnerst du dich noch an den alten German, diesen großen, hageren Mann, der, obwohl noch rüstig, wie der Tod durch das Schulgebäude schlurfte und sich mit dem Klappern seiner Schlüssel den Weg durch die tobenden Schüler bahnte und der bei Gelegenheit eines Papiers am Boden den nächststehenden Schüler aufforderte, dasselbe aufzuheben und zu „entsorgen“? Professor German, Mathematiker und Physiker, ein für uns Sextaner ansonsten unauffälliger Lehrer, soll – so hieß es – bis 1945 selber Direktor eines Gymnasiums gewesen sein; nun war er wieder Lehrer und Fachleiter am Seminar für Studienreferendare. Hatte er sich etwas zu Schulden kommen lassen? Braune Töne wie von Reinhold Rau, dem Humanisten, Altsprachler und Geschichtslehrer, bei dem ich später dann auch noch Hebräisch lernen konnte, hat man von German nie gehört. Oder kannst du dich noch an Frau Pezina erinnern, die rundliche, kleine Frau mit ihren eng sitzenden Kostümen, die uns Sextaner in Mathematik unterrichtete? Als Flüchtling mit ihrem starken Akzent, als Mathematikerin an einem humanistischen Gymnasium, als praktizierende Katholikin aus Rottenburg im überwiegend evangelischen Tübingen war sie dreifach eine Außenseiterin in unserer Schule; dies meinten wir deutlich zu spüren. Oder Erinnerst du Hartmut von Hentig, unseren Latein- und Klassenlehrer in der Sexta, der uns fachfremd in Sport unterrichtete und darüber hinaus Vieles mit uns anstellte, von dem ich später noch einiges erzählen will? Hentig – jung, dynamisch, voller Ideen, Kriegsteilnehmer, weltgewandter Diplomatensohn – war nach seinem Studium, vor allem in den USA, und einer kurzen Lehrerzeit bei Georg Picht am Birklehof Assessor am Uhland-Gymnasium. Man sieht: Es war eine sehr gemischte Lehrerschaft mit ganz verschiedenen persönlichen Schicksalen, die da unter der souveränen Leitung des Humanisten Erich Haag am Uhland-Gymnasium wirkte. Die Erinnerungen meiner Schulzeit macht zuerst an Personen fest, an Lehrerinnen und Lehrern, an Mitschülerinnen und -schülern.

Aber ich will ja von meiner Zeit in Württemberg „kritisch“ erzählen. Das nötigt zu Distanz, das nötigt zu Auswahl und begründeter Perspektive. Und es macht gleich eine Einschränkung notwendig. Denn ich habe zwar ein hervorragendes Gymnasium in Württemberg besucht. Aber ich bin mir deshalb nicht sicher, ob es typisch war für ein württembergisches Gymnasium. Das „UG“ war doch eine besondere Schule. Allenfalls war es typisch für die württembergische Schul- und Hochschultradition in der Folge eines Eberhard im Barte mit seinem Wahlspruch „Ich wag’s“, also einer Schultradition, in der für gute Bildung sehr viel getan und – auch ökonomisch – geopfert wurde¹, mit einer Schultradition, die Menschen auch von außerhalb Württembergs anzog. Mit den eigenen Geistesgrößen ging man

freilich nicht immer so pfleglich um, wie Hermann Hesse am eigenen Leib erfahren sollte und in seinem Roman *Unterm Rad* beschrieben hat.

Geschichten will ich also erzählen in kritisch reflektierter Perspektive. Doch welche Perspektive wähle ich? Was gibt den Spiegel für die kritische Reflexion ab? Was den Maßstab? Der persönliche Lebensweg und der Anteil, den meine Schulzeit in Tübingen dabei gehabt haben mag, allein sind uninteressant, eine pädagogische Theorie ist möglicherweise zu gewaltsam. So will ich im Folgenden drei Bereiche anreißen, die

- a) typisch für die Schule (meine Erfahrung),
- b) typisch für das Schulwesen damals und, so hoffe ich,
- c) interessant für einen Vergleich sind.
- d) In den drei Bereichen spiegeln sich zudem schulische Grundprobleme, die sich auch heute noch – wenn auch anders – stellen und pädagogische Aufmerksamkeit beanspruchen.

Zuerst will ich noch etwas genauer die Schule beschreiben. Köln hat eine Universität, Hamburg hält sich eine Universität. Die Stadt, in der ich zur Schule ging, Tübingen, *ist* eine Universität (Walter Jens). Das machte sich auch in den Schulen bemerkbar, allerdings noch nicht in meiner Grundschule. Sie, die Silcher-Schule, fand übrigens in den verschiedensten Gebäuden Unterschlupf: im immer kalten Keller eines Gymnasiums am Neckar, in einer im Sommer brütend heißen Holzbaracke, die das Staatliche Gesundheitsamt im Park gerade geräumt hatte, in einem Raum des „Pestalozzi-Gymnasiums“, wie der Volksmund die damalige „Hilfsschule“ in der Altstadt halb scherz-, halb boshaft nannte, leider nicht – wie die Parallel-Klasse – im Mannschaftsraum der Freiwilligen Feuerwehr, und im letzten Halbjahr der 4. Klasse endlich im ordentlichen Schulgebäude. Die Uni machte sich in dieser Grundschule nicht bemerkbar, weil die Professoren in der Mehrzahl woanders – nämlich auf den Bergen – wohnten. In meiner Umgebung – im Neckartal – wohnten die Bürger, Handwerker, Ärzte, Kaufleute, Angestellten und Beamten. Die Ammertaler Altstadt-, Arbeiter- und Gärtnerkinder, die aus der Gogei, waren in der Parallelklasse zusammengezogen. Auch die Grundschullehrer hatten mit der Uni nichts zu tun. Waren sie überhaupt zum Lehrerberuf ausgebildet, dann seminaristisch. Raum- und Lehrermangel herrschten in der Mitte der fünfziger Jahre. Ich habe beides nicht nur als Nachteil erlebt. Es hatte etwas Improvisiertes. Auch nicht den Streit mit dem antiamerikanisch eingestellten Lehrer – er hatte wohl die *reeducation* zu stark erlitten – über die richtige Aussprache des sich damals einbürgernden Wortes „Baby“ für Säugling. Er verlangte strikt, dass wir es deutsch aussprachen. Über solch antiquierte Ansichten wie die unseres Klassenlehrers ging ich hinweg. Er wusste dies eben nicht besser. Dafür war er

¹ „Baden-Württemberg

Im Jahre 1973 standen die Aufwendungen je Schüler für die Gymnasien und die beruflichen Schulen an der Spitze aller Flächenstaaten. Die Aufwendungen für die Grund-, Haupt- und Sonderschulen sowie für die Realschulen erreichten nicht ganz den Bundesdurchschnitt, obwohl die Bemühungen für die Grund-, Haupt- und Sonderschulen nach 1970 erheblich verstärkt wurden.“ Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975, S. 296 f.

kriegserfahren und -versehrt (Kopfschuss) und wusste wohl anderes, wovon ich keine Ahnung hatte, was er aber auch nicht erzählte.

Am Gymnasium hingegen schlug die Uni durch, bei den Schülern wie bei den Lehrern. Meine Erinnerung deckt sich mit der meines Klassenlehrers in der Sexta. In Hartmut von Hentigs Beschreibung seiner pädagogischen Autobiografie unter dem Titel *Gewöhnung ans Licht – Gewöhnung ans Dunkel* beschreibt er auch seine Tübinger Lehrerzeit und das Uhlandgymnasium:

„Es war klein; es war nicht bedroht; es hatte eine durch Herkunft und Bestimmung geeignete Klientel (gut die Hälfte der Schüler stammte aus Professoren- und Akademikerfamilien, hatte eine unmittelbare Anschauung davon, wozu solche [humanistische, C. S.] Bildung gut sei, und ging auf einen akademischen Beruf zu; ein weiteres Viertel wurde aus den umliegenden Gemeinden und den Tübinger Grundschulen als hervorragend begabt an das für schwierig gehaltene ‚UG‘ empfohlen, darunter viele Kinder aus ganz kleinen, nicht selten proletarischen Verhältnissen; ein weiteres Viertel entstammte einem aufstiegs- und bildungsbeflissenen Mittelstand und sorgte für Kontrast, didaktischen Umstand, die Anlässe zu pragmatischer Selbstbestimmung; Töchter und Söhne von Fabrikbesitzern, also Mitglieder der künftigen Wirtschaftselite, wurden hier nicht herangebildet und auch keine Nur-Abiturienten; es war anziehend für Lehrer, die gern in einer Universitätsstadt leben und die Beziehung zu ihrer Wissenschaft aufrechterhalten wollen, und konnte unter diesen und unter seinen Referendaren die besten auswählen; es hatte vor allem einen Chef von hohem geistigen Rang.“²

Die gymnasiale Zeit hatte nichts Improvisatorisches mehr wie die Grundschule damals. Wer Aufnahmeprüfung und (!) Probehalbjahr bestand und zu den 30 bis 40 Prozent eines Sextanerjahrgangs gehörte, die die Oberprima erreichten und das Abitur bestanden, dem stand die Zukunft offen. Im Gefolge des wirtschaftlichen Aufschwungs, der politischen Stabilität – mit ihren ambivalenten Folgen Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre – trugen wir den „Tornisterstab im Ranzen“. Für die „skeptische Generation“ (Schelsky) war ich zu spät geboren. Den kulturellen und politischen Aufbruch erlebte ich dann später als Student. Ich gehörte also zu einer Schülergeneration im Übergang und fand mich erst spät auf der Seite der Auf- und bisweilen auch Ausbrechenden. Schulisch gesehen hieß Übergangszeit: erste, zaghafte Versuche mit der Reform des Gymnasiums, vor allem der Oberstufe. Wir freuten uns über die Reduktion der Fächerzahl ab Klasse 12. Wir wählten durchaus nicht die angeblich leichteren Fächer oder die angeblich besseren Lehrer. Wir hatten doch auch nichts zu befürchten. Nur wer unbedingt und ohne Wartezeit Medizin studieren wollte, musste auf die Noten achten. Und das wollte in unserer Klasse keiner. Im Gegenteil: Es galt als schick, möglichst wenig für die Schule zu tun und eben gerade so durchzuschlüpfen. Anpassung an die Schulnormen galt als Dummheit, Widerstand gegen die Normen als ein der Schule und den Lehrern unangemessener Aufwand.

Erst gegen Ende meiner Schulzeit kam die bildungspolitische Diskussion ins öffentliche Bewusstsein. Georg Picht und Friedrich Edding, Ralf Dahrendorf und Wilhelm Hahn, der Ettlinger Kreis und – nach dem Deutschen Ausschuss – der Deutsche Bildungsrat, sie machten ihre Vorschläge um die Mitte der sechziger Jahre, als ich das Gymnasium schon zu verlassen begann. Für meine Schulzeit gilt

² Hentig 1985, S. 123.

also das Urteil des Deutschen Ausschusses wie Doris Knabs Bilanzierung dieser Zeit als Übergangszeit zwischen der Wiederherstellung der alten Verhältnisse und den Folgen des in Wirtschaft und Technik anstehenden großen Modernisierungsschubs, genannt „Wirtschaftswunder“. Der so genannte Sputnikschock machte wissenschaftlich-technische Intelligenz begehrt. Die wirtschaftliche Entwicklung schien davon abzuhängen.

Picht selbst ging in seiner Forderung nach Bildungsreform noch einen Schritt weiter und malte ein Katastrophenszenario für den Fall an die Wand, dass es nicht gelänge, weltweit den Bildungsstandard zu erhöhen:

„Wirtschaftswachstum und politischer Einfluß sind aber abhängig vom Bildungsniveau einer Gesellschaft. Deshalb wird eine Stabilisierungsphase, die unsere Nachkommen von der permanenten Bedrohung durch Weltkatastrophen wieder befreit, erst dann möglich werden, wenn alle Völker der Erde etwa die gleiche Bildungsstufe erreicht und den Code des Systems der neuen Weltgesellschaft erlernt haben. Die universale Demokratisierung der Bildung des wissenschaftlich-technischen Zeitalters ist das Ziel, das in dem Wettlauf um die Ermöglichung einer zukünftigen Menschheitsgeschichte erreicht werden muß.“³

Ralf Dahrendorf weist Begründungsmuster wie dieses aus Pichts *Mut zur Utopie* zurück. Unter Bezug auf Pichts frühere Arbeiten zur deutschen „Bildungskatastrophe“ urteilt er:

„Das [die Bildungskatastrophe, C. S.] ist eine Drohung, die den Ruf nach Opfern wohl rechtfertigen kann; es ist auch eine durch mancherlei Beobachtungen begründete Drohung; und doch ist es eine Drohung mit einer Metapher. Es gibt im Bildungswesen keinen Vesuv-Ausbruch und keinen Schiffsuntergang, so wenig es einen ‚Untergang des Abendlandes‘ gibt für diejenigen, der an lebendige Menschen und nicht an die knöcherne Hand des Geistes denkt.“⁴

Dahrendorf proklamiert sodann das Bürgerrecht auf Bildung als „ein soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muß, um als solcher tätig zu werden. Dieses Recht ergänzt die anderen großen Bürgerrechte vor dem Gesetz und dem Staate. Es hat in der allgemeinen Schulpflicht seine erste konkrete Gestalt gefunden und ist seither ständig durch neue Inhalte ergänzt worden. [...] Der zweite Aspekt des Bürgerrechts auf Bildung betrifft die Chancengleichheit.

Aber die umwälzende Kraft des Bürgerrechts auf Bildung liegt in seinem dritten Aspekt. Rechtliche Chancengleichheit bleibt eine Fiktion, wenn Menschen aufgrund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen. [...] Das Recht aller Bürger auf Bildung nach ihren Fähigkeiten bliebe daher unvollständig ohne das Zerbrechen aller ungefragten Bindungen, also den Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität. Um dieses Bürgerrecht zu garantieren, reicht auch die beste Verfassung nicht; hier ist vielmehr Politik nötig. Darum begründete das Prinzip des Bürgerrechts auf Bildung eine aktive Bildungspolitik.“⁵

Es waren damals ein Religionsphilosoph und Schulleiter (Picht) und ein Soziologe (Dahrendorf), die für die Bildungsreform entscheidende Stichworte lieferten. Es war ein Theologe (Wilhelm Hahn), der diese Stichworte in praktische Bildungspolitik – zumindest in Württemberg – umzumünzen versuchte. So erhielten die Pädagogen stimmungsgewaltige Unterstützung aus anderen Bereichen, auch aus

³ Picht 1969, S. 77.

⁴ Dahrendorf 1965, S. 13.

⁵ a. a. O., S. 23 f.

dem der Wirtschaft. Die Bildungsexpansion und teilweise Modernisierung des Schulwesens stand bevor.

Vor diesem Hintergrund, den ich damals nicht wahrnahm, möchte ich drei Erfahrungsbereiche etwas entfalten, die den genannten Kriterien entsprechen (persönliche Erfahrung, exemplarische Schulwirklichkeit, grundlegende pädagogische Probleme), und dabei mit kritischen Anmerkungen nicht hinter dem Berge halten.

Erfahrungsbereich 1: die Selektivität des Gymnasiums

Gerade in Baden-Württemberg war das Gymnasium höchst selektiv. Ich erfuhr dies schon beim Übergang ins Gymnasium. Mit nur einem anderen Klassenkameraden von insgesamt 34 absolvierte ich ängstlich die Aufnahmeprüfung am „UG“. Ihr Bestehen, ohne dass ich in eine mündliche Prüfung musste, gab mir für das Probehalbjahr mehr Sicherheit. Denn unsicher war ich, saß doch hinter mir einer, der schon die Sexta wiederholte, „freiwillig“, wie er mir versicherte. Diese Aussicht war bedrohlich, zumal er Sohn eines veritablen und hoch angesehenen Professors war.

Wir begannen mit 26 Schülern in der Sexta und endeten zu Vierzehnt in der Oberprima. Kein Wunder, dass bei diesen *drop out*-Raten das UG mit dem Ebelu, dem Eberhard-Ludwig-Gymnasium in Stuttgart, um den besten Abi-Schnitt konkurrieren konnte. Die Quote der vorzeitigen Abgänger vom Gymnasium lag in Baden-Württemberg damals übrigens mit 67 Prozent – bezogen auf die Quartaner wegen der besseren Vergleichbarkeit – besonders hoch. Hier war das Ländle – leider – Spitze. Das Gymnasium war eine Auslese-Schule. Wer nicht konnte bzw. wollte, der musste ja auch nicht. Er oder sie konnte ja noch immer auf andere Schulen gehen, zum Beispiel auf eines der anderen Gymnasien, die waren angeblich „leichter“, oder schließlich auf die Waldorf-Schule wechseln. Das war eben so. Einen starken Leistungsdruck habe ich persönlich nach der Aufnahmeprüfung nicht mehr verspürt. Aber ich kenne Klassenkameraden, bei denen es zu Hause hieß: Entweder du lernst, oder du verlässt die Schule. Das ist dann öfters schade gewesen, aber es war so. Jeder galt als seines Glückes Schmied.

Die Anforderungen der Schule wurde allenfalls bekrittelt oder inhaltlich infrage gestellt, nicht aber im Hinblick auf die soziale Selektivität. Solange das Bildungsideal zu Hause mit dem der Schule übereinstimmte, gab es in der Regel keine Probleme. Was in der Schule nicht genau verstanden wurde, konnten wir zu Hause erfragen, wenn es uns wichtig war. Notfalls griff man zu einschlägigen Texten oder zum Lexikon. Ich selbst war in Latein nicht gerade eine Leuchte. Viele Vokabeln entschwanden meinem Gedächtnis so schnell, wie ich sie eingepaukt hatte. Mein Vater wusste Abhilfe. Selbst Absolvent dieses Gymnasiums hatte er im Abitur 1919 noch einen lateinischen Aufsatz zu schreiben. Mehrere Jahre „durfte“ ich mich ab 6.30 Uhr vor seinem Bett versammeln und lateinische Vokabeln abfragen lassen. Er verschief leider nie. Geholfen hat es, aber nicht durchschlagend. Als meine Lateinkenntnisse später versetzungsgefährdende Ausmaße annahmen, löste ich das Problem anders. Ich nahm nicht, ich erteilte Nachhilfe, und zwar Schülern

aus den Klassen, deren Vokabeln mir am wenigsten geläufig waren. Das aber waren Notmaßnahmen. Sie galten als legitim, um Faulheit zu kompensieren.

Ansonsten herrschte in unserer Klasse ein Anti-Streber-Klima. Und zu den Strebern wurden alle gezählt, die mehr als das Notwendigste machten. Wir brauchten doch nur das Abitur, wie und mit welchem Schnitt war uns egal. Von einem Schüler einer anderen Klasse wurde berichtet, er habe ein Schuljahr – eine Unterprima – lang jeden Morgen seine Schultasche so mitgenommen, wie er sie mittags nach der Schule im Eingang deponiert habe. Das war ein Leitbild für uns Jungen in den so genannten A-Klassen, die von den protestantischen Stadtschülern gebildet wurden. Für die Mädchen sowie die in den B-Klassen zusammengefassten Katholiken und auswärtigen Schüler galten unsererwegen andere Gesetze. Sie durften die Schule ruhig ernster nehmen und öfter büffeln. Man konnte bei ihnen wenigstens die Hausaufgaben abschreiben. Viel höher stiegen sie darum nicht im Ansehen, und unsere Cliquen blieben ihnen in der Regel verschlossen. So bestärkten wir – unkritisch, ja sozial bewusstlos – die soziale Auslese.

Den meisten Lehrern war es egal. Sie waren Fachleute, manche wirklich exzellent, mit Lehraufträgen an der Uni, wurden später Professoren daselbst oder wenigstens am Studienseminar. Sie kannten den Unterrichtsstoff. Auch brauchten sie keine großartigen Vorbereitungen. Von unserem Chef berichtet Hartmut von Hentig:

Erich Haags „Vorbereitung bestand aus der jahrzehntelangen eingehenden Lektüre der Texte und dem, was er sich auf dem 45minütigen Schulweg von der Waldhäuser Höhe herab zur Neckarinsel, auf der das ‚UG‘ liegt, ausdachte. Die Einteilung der Stunde, die philosophische Pointe, auf die es ihm in ihr ankam, die notwendige praktische Übung, das Stellen der Aufgabe, ihre Einforderung in Kritik – das alles gelang ihm ohne jede ‚Didaktik‘ und ‚Methodik‘. Ich habe mich mit ihm auch nie über Dergleichen unterhalten, sondern immer nur über die Sache – die Grammatik, den Text, den Sinn des Textes und was er den heutigen Schülern wodurch bedeuten könne.“⁶

Die Sache war der Maßstab, genauer: die gebildete Interpretation „der Sache“. Nicht jedem gelang es freilich so wie Erich Haag. Aber dafür hatten wir andererseits dann Lehrer, die nach der Schule im Freibad für Ringtennis zur Verfügung standen, die uns im Lloyd-Leukoplastbomber zu ihren Bienenständen oder die uns auf ihre Bildungsreisen nach Rom bzw. Griechenland mitnahmen. Gebildet hat uns das, die soziale Selektivität aber nicht gemildert.

Als Ursache für das Scheitern am bzw. im Gymnasium werden bisweilen mangelnde Schülerleistungen bzw. insgesamt „fehlende Eignung“ angegeben. Dahrensdorf hat dieses „vordergründige Argument“ damals mit dem „bösen und doch überlegten Wort“ vom „pädagogischen Defaitismus der deutschen höheren Schule“ zu kontern versucht. Dieser pädagogische Defaitismus sei die „gemeinsame Ursache bei der überwiegenden Zahl vorzeitiger Abgänge“:

„Es scheint, als verzichte das deutsche Gymnasium weithin von vornherein darauf, die ihm anvertrauten Kinder zu erziehen, d. h. zu entwickeln und zu ihren besten Möglichkeiten zu führen. Es nimmt sie hin, wie sie zu ihm kommen, also die einen als angepaßt und seinen Werten entsprechend, die anderen als fremd und fast ein wenig störend. Es füllt sie mit Wis-

⁶ Hentig 1985, S. 130.

sen und sortiert sie nach ihrer Fähigkeit, diesem beinahe mechanischen Prozeß standzuhalten und in ihm zu bestehen. Wer nicht besteht, gehört nicht dazu; er tut gut daran abzugehen.“⁷

Die Selektivität des Gymnasiums ist zum Teil beseitigt, zumindest die region-, geschlechts- und konfessionsspezifische ist verschwunden. Aber die schichtspezifische blieb erhalten, nur ihr Erscheinungsbild hat sich verändert. Man kann resümieren, wie es H. G. Rolff, einer der führenden westdeutschen Schulentwicklungsforscher tut,

„daß die abgeschwächte Auslese die Bildungschancen der Kinder aus fast allen Schichten erheblich erhöht hat. Zu einem Abbau der Ungleichheit der Bildungschancen zwischen den Sozialschichten ist es indes nicht gekommen. Wenn man die Differenzen zwischen den Beteiligungswerten der einzelnen Sozialschichten (am Gymnasium und an der Universität) als Maß für soziale Ungleichheit nimmt, dann ist vielmehr das Gegenteil der Fall: Die Chancen auf eine höhere Ausbildung an Gymnasien und Universitäten sind eher ungleicher geworden. Die Kinder un- und angelernter Arbeiter haben von der Bildungsexpansion kaum profitiert, die von Facharbeitern wenig. Sie bilden nicht nur weiterhin das Schlußlicht, sondern ihr Rückstand gegenüber Angestellten- und Beamtenkindern ist größer geworden. Gewonnen [hat] ... vor allem der sog. Neue Mittelstand.“⁸

Erfahrungsbereich 2: Schule und lebendiger Unterricht

Damals konnte jeder, der Schulfächer studiert hatte, Referendar werden und jeder Referendar eine Lehrerstelle bekommen. Entsprechend vielfältig waren die Kollegien zusammengesetzt. Von Hentig erschrak beispielsweise über seine Mitreferendare. „Ich hatte das Gefühl, einem Invaliden- und Veteranenverein beigetreten zu sein.“ (Hentig 1985, S. 131) Es gab eben „sotte un sotte“ im Kollegium des „UG“. Die Schule war geprägt durch den Stil des Chefs, der die unbestrittene Autorität war und deshalb konservativ-liberal auftreten konnte. Das „UG“ räumte Lehrern wie Schülern Autonomie ein und war bereit, mit einem Mindestmaß an sozialen Regeln, Normen und Verpflichtungen auszukommen. Fachlich mussten die Lehrer beschlagen sein. Didaktische Fähigkeiten waren – da auch nicht sonderlich geschätzt – Glücksache. Die didaktische Ausbildung war wohl entsprechend. Auch schwierige Kollegen wurden toleriert. Das war für uns Schüler durchaus ambivalent. Kombiniert mit didaktischer Sorglosigkeit konnten einseitige Begabungen und individuelle Marotten bisweilen voll durchschlagen. Die ganze mathematisch-philosophische Begabung eines Lehrers – er wurde später Philosophieprofessor einer württembergischen pädagogischen Hochschule – konnte seine didaktische Hilflosigkeit – wenigstens in Unter- und Mittelstufe – nicht wettmachen. Ich erinnere noch sein wütendes An-die-Tafel-Schlagen mit der flachen Hand, als mal wieder ein Erklärungsversuch des Dreisatzes gescheitert war: „Dies mal dem ist das mal das.“ Didaktische Sprachlosigkeit. Wir haben es eben zur Kenntnis genommen und entsprechend reproduziert.

⁷ Dahrendorf 1966, S. 90.

⁸ Rolff 1991, S. 92.

Aber es gab zum Glück auch andere Lehrer, geborene Didaktiker – oder besser: „Mathetiker“ wie eben von Hentig. Sein Prinzip war:

„Das Latein sollte den Schülern als eine andere, aber einleuchtende, ja pfiffige Art erscheinen, die Welt aufzufassen, einzuteilen und abzubilden, und nicht als eine verschrobene Abart des Deutschen. Ich konnte darum, jedenfalls am Anfang, die vorhandenen Unterrichtswerke überhaupt nicht gebrauchen.“⁹

Sein Vorsatz lautete:

„Jeder Schüler müsse schon nach der 2. Stunde das Gefühl haben, jetzt könne er Latein – oder doch beinahe! Und diese Gewißheit müsse er jeden Samstag mit gleicher Freude nach Hause nehmen, nun freilich in dem Bewußtsein, daß es Gott Lob weitergehe, nämlich interessanter werde und doch nicht ‚immer schwerer‘!“¹⁰

Der Erfolg gab ihm Recht:

„(a) Latein machte allen Schülern auch noch nach dem ersten Jahr Spaß. (b) die ‚Eierköpfe‘ unter den Schülern lernten spielen und handeln, die *squares* näherten sich der Theorie gleichsam mit ihrem Körper; (c) die Gesamtleistung konnte sich im Wortsinn ‚sehen lassen‘. Die Parallelklasse war im Unterrichtswerk zwar drei oder vier Kapitel weiter, aber das Buch hatten wir doch nur gleichsam nebenbei absolviert. Am Ende des 1. Halbjahres führte meine Klasse schon die Weihnachtsgeschichte in freier Rede auf, Kinderlatein gewiß, aber nicht falscher als ihr schwäbisches Deutsch und ebenso krachlebendig.“¹¹

Ich durfte damals den Josef spielen, eine notwendige, weil tragende, aber ansonsten ja weitgehend stumme Rolle. In Luk. 2 handelt Josef, aber er sagt nichts. Nun sollte ich aber doch Gelegenheit bekommen, meine sechsmonatigen Lateinkenntnisse unter Beweis zu stellen. Also wurde ein Dialog zwischen Maria und Josef über die Beschwerlichkeit des Weges komponiert. Genauer weiß ich davon nicht mehr. Die Idee aber saß tief. Ich baute sie dreißig Jahre später zu einer narrativen Christmettenpredigt aus. In Erinnerung blieb mir allerdings ein Satz, mit dem ich dann die Weisen aus dem Morgenland bzw. ihre Viecher begrüßen durfte: *Intrate cameli cari!* Wahrscheinlich blieb mir dieser Satz so im Gedächtnis haften, weil er mir immer wieder mal in den Sinn, freilich aus Höflichkeit nur selten über die Lippen kam.

Hentig brannte an unserer Schule ein didaktisches Feuerwerk auf allen Stufen ab. Und er engagierte sich. Woher nahm er bloß die Zeit? Den *Aias*, den er auf Griechisch mit der Unterprima aufführte, probte er laut seiner Erinnerung zweimal wöchentlich. Mit uns malte er nachmittags ein Wandbild, das uns bis zum Schluss durch alle Klassenzimmer begleitete: die Überfahrt der Griechen nach Troja. Wir lasen uns nämlich griechische Heldensagen – ich glaube in Jens'scher Übersetzung – vor. Dazu traf man sich nachmittags in Hentigs zwei Zimmern am Neckarbad.

⁹ Hentig 1985, S. 147.

¹⁰ a. a. O., S. 149.

¹¹ a. a. O., S. 149.

Die Weihnachtsgeschichte freilich wurde im Unterricht geschrieben und nachmittags nur geprobt. Eine Lateinstunde begann in der Regel mit zehn- bis fünfzehnminütigem Sprechen in Latein. Jeder von uns hatte ein Schild mit seinem lateinischen Namen umhängen. Das waren entweder Latinisierungen des Vornamens, in meinem Fall Christopherus, oder, wo sich das nicht so anbot, wie zum Beispiel bei Siegfried, wurde ein Quintus daraus. *Heri Quintus in horto ambulabat. Ibi cum Ludovico cantabat carmina burana*. So lernten wir, dass man Latein durchaus zur Verständigung nutzen kann.

Die vielleicht eindrucksvollste didaktische Sternstunde erlebte ich freilich in Form einer Klassenarbeit über die Präpositionen. Alles ächzte und stöhnte und hatte fleißig die Präpositionen gelernt; in der Sexta lernten wir noch fleißig, aus Liebe zum Lehrer. Wir bibberten vor der Arbeit. Da bekamen wir ein hektografiertes Blatt vorgelegt, darauf verschiedene Situationen gezeichnet: jeweils eine Katze, eine Maus, ein Katzenhaus und ein Mauseloch. Diese waren unterschiedlichst kombiniert. Unter jedem Bild stand ein lateinischer Satzanfang, wir brauchten ihn nur zu vollenden.

So lernten wir also auch, dass es ein lebendiges Lernen gibt und dass Lernen, auch komplizierteres Lernen, Spaß machen kann. Es war ein Lernen mit Kopf und Herz und manchmal auch mit der Hand. In den folgenden acht Jahren habe ich nicht mehr so viel Theater gespielt wie in der Sexta. Und umgekehrt: In den folgenden Jahren haben wir viel mehr „Theater“ im Unterricht gemacht, bloß nicht zur Freude der Lehrenden. Einer unter uns kann davon (leider) berichten: mein damaliger Religionslehrer Gerhard Martin. In den Jahren, in denen von Hentig zum Lehrerkollegium des Uhland-Gymnasiums gehörte, gab es so etwas wie ein „kulturelles Erwachen“ der Schule. Aber es war doch wohl ein bisschen zu wirbelig und trubelig für den Rest des Kollegiums. Von Hentig berichtet selbst: „Neid, Mißtrauen und am Ende offene Feindschaft bekam ich zu spüren, als meine Experimente Schüler und Eltern veranlaßten, von [den Kollegen] ähnliche Anstrengungen zu erwarten, und Erich Haag sich vor mich und mein Treiben stellte.“¹² Schulkulturarbeit, das konnte man damals schon erkennen, ist eine anstrengende, zeitaufwändige und nervenaufreibende Tätigkeit.

In den weiteren Jahren blieben die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schule „im Rahmen“: die jährliche Musikfreizeit – meist in der Jugendherberge Urach – zur Vorbereitung auf das jährliche Konzert oder die Motette, die Schullandaufenthalte in Kirchberg, Gnadenberg und auf dem Garfreschenhaus, die Abitursreise nach Rom. Zwei weitere Ereignisse erinnere ich noch. Als Vierzehn-, Fünfzehnjährige „durften“ – für Nichtschwaben hier: „mussten“ – wir in Biologie ein 100 Quadratmeter großes Waldstück ein Jahr lang beobachten; Ansätze vernetzten Denkens kamen aber noch kaum auf. Und in der Unterprima dann kam die Studienarbeit. Ich übernahm mich mit dem Vergleich der Darstellungen des Caesar bei Plutarch, Shakespeare und Brecht. Doch all das war mit dem Unterricht wenig – um nicht zu sagen: für mich als Schüler gar nicht – verbunden, blieb eine den Schulalltag jeweils unterbrechende, mehr oder weniger amüsante Einzelveranstaltung.

¹² Hentig 1985, S. 131 f.

Schule und Leben sind in meiner Erinnerung also überwiegend getrennte Welten. Das ist wohl typisch für die Zeit vor 1968. Eine „nachholende Modernisierung“ hatte in diesem Bereich noch nicht stattgefunden.

Saul B. Robinsohns Vorschlag einer umfassenden „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ schlug erst 1967 Wellen. Schul- und Bildungsziele aus Lebenssituationen zu erheben, das war in der Tat etwas ganz anderes als „die in der Studienrätlichen Ausbildung erworbene Vorstellung, man müsse nur gut geplante Stunden halten“¹³, was wir erlebten.

In einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat hat Hentig „allgemeine Lernziele“ vorgeschlagen. Sein Ausgangspunkt war unter anderem die Beobachtung, dass institutionell organisierte Lernvorgänge dazu neigen, sich zu verselbständigen und dadurch ihren Sinn zu verlieren. Deshalb entwickelte er seine allgemeinen Ziele nicht aus den vorhandenen Einrichtungen, sondern „setzte“ sie mit Blick auf die Gesellschaft. „Dabei“, so Hentig, „geht es selbstverständlich nicht um die bloße Erfüllung von sogenannten Bedürfnissen der Gesellschaft, sondern darum, die gesellschaftliche Existenz zugleich zu ermöglichen und sie zu kritisieren und zu verändern: sie also ‚in Freiheit‘ zu bestehen.“¹⁴

Hentigs damaliger Entwurf ist weiterhin Aufgabe, auch für die heutigen Generationen von Lehrplanmachern und Schulentwicklern.

In meiner Schulzeit waren Schule und Leben also brav voneinander getrennt. Man besuchte die Schule, um hinterher das Abitur in der Tasche zu haben. Aber inhaltlich interessiert war man nur bedingt. Erst später fiel solche Trennung auf und wurde unter dem Schlagwort der Einheit von „Leben, Lernen und Arbeiten“ sogar „revolutionär“ bekämpft. Aber 1966 war das kleine rote Schülerbuch noch nicht erschienen, nicht einmal Maos rote Bibel war weit verbreitet. Die kulturelle Revolution in der alten Bundesrepublik stand erst bevor. Dies ist auch für den

Erfahrungsbereich 3: Demokratie lernen

wichtig, auf den ich nunmehr eingehen möchte.

Wir waren unpolitische Jugendliche in einer unpolitischen und dadurch politisch höchst wirksamen Schule. Dies galt auch für weite Bereiche der Gesellschaft. Die politische Apathie ging ja damals so weit, dass die Aktion Gemeinsinn unter dem Stichwort „Mach mit“ ausgerufen werden musste, um den größeren Auswüchsen der „Ohne-Michels“ zu begegnen.

„Analysiert man aber dann das unpolitische Gemüt des Deutschen, der mit der Alternative von Geist und Macht nicht fertig wird, so stößt man außer auf einen bequemen, fast rauschartigen Irrationalismus vor allem auf ein Übergewicht der sogenannten ‚sekundären Tugenden‘. Es besteht möglicherweise ein Zusammenhang zwischen der Tatsache, daß man weder ein positiv-produktives noch ein kritisches Sinn-Verhältnis zu der gesellschaftlich-politischen Ordnung hat, in der man lebt, und dieser bemerkenswerten Hochschätzung gerade der Tugenden, die unabhängig von solchem Sinn, ja sogar in der Gangsterbande

¹³ Knab 1987, S. 79.

¹⁴ Hentig 1971, S. 14.

hochgehalten werden: des Gehorsams, der Gefügigkeit, der Einordnungsbereitschaft, der Disziplin, der Sauberkeit, der Pünktlichkeit und so weiter. Gewiß: es sind Tugenden vermutlich auch der Engel, aber ebenso gewiß der Teufel in einer gut organisierten Hölle.“¹⁵

Beim Stichwort Demokratie lernen fallen mir zuerst zwei regelmäßig wiederkehrende Gedenkfeiern ein: die zum 17. Juni und die zum 20. Juli, so da nicht schon wie am 13. August Ferien waren.

Der 17. Juni wurde am Tag davor bzw. danach je nach Schulstufe unterschiedlich begangen, weniger gefeiert, mehr gearbeitet. Bei der Regie wirkte ab und an die Landeszentrale für politische Bildung mit. Es gab Aufklärung über die DDR – oder hieß sie noch SBZ? – in staatstragender Weise. Von einer aktiven Beteiligung des Westens beim Zustandekommen der scharfen, für manche Menschen ja leider tödlichen Abgrenzung der Ostzone von den Westzonen war keine Rede; jedenfalls überraschten mich diesbezüglich Recherchen von Historikern in den letzten Jahren völlig. In der Schule habe ich ein gut antikommunistisches Weltbild erworben. Es wurde mir nicht aufgenötigt, dazu war das UG zu liberal, nur einfach nahegelegt und – wo passend – von den Lehrern durch persönliche Erfahrungen untermauert. Ich nahm das Naheliegende an. Vielleicht faszinierte uns Marx deshalb später umso mehr.

Später, als wir dem Ost-West-Gegensatz und dem Feindbild kritischer gegenüberstanden, haben wir die Feier zum 17. Juni in die eigenen Schülerhände genommen und einmal sogar an diesem Tag – trotz Feiertag – in der Schule über Ost-West-Probleme gearbeitet – in Arbeitsgruppen, mit auswärtigen Referenten bzw. eigenen Referaten.

Die Veranstaltung zum 20. Juli hingegen war und blieb in meiner Schulzeit Feier. Sie war – wenigstens anfänglich – „Chefsache“. Wie sonst nur bei Feueralarmproben versammelte sich die gesamte Schülerschaft in oder vor der Turnhalle, um der Rede Erich Haags zu lauschen. Er pries die Tugenden der Männer im Widerstand. Es war erhebend und bildend. Allerdings: Übereinstimmungen mit lebenden Personen oder vor allem Nichtübereinstimmungen interessierten nicht. Der strahlende Glanz der Verschwörer zum Tyrannenmord hielt den schmutzigen Alltag der Mitläufer fern. Die feierliche Rede enthub jeder Diskussion, ja schon jeder Frage.

Aufklärung über die Zeit des Nationalsozialismus erhielten wir entweder freimütig-verhalten durch einzelne Eltern und studierende Freunde – oder gar nicht, jedenfalls nicht in der Schule, weder allgemein noch persönlich. Mein Geschichtsunterricht endete wohl mit der Weimarer Zeit. Nun, es waren auch Kurzschuljahre.

Aber es gab auch andere Erfahrungen. Davon berichtet Doris Knab, Jahrgang 1928, später Erziehungswissenschaftlerin in Tübingen, in den fünfziger Jahren dort auch Referendarin:

„Als junge Lehrerin habe ich dann erfahren, so in den Jahren 1956/57, wie feindlich und erstickend mir der häusliche Mittagstisch mancher Schüler entgegengekommen ist. Deren Eltern, für die diese Jahre des Nationalsozialismus ja ganz bestimmend waren, konnten,

¹⁵ Dirks 1966.

auch wenn sie nicht auf Verdrängen und Verschweigen eingestimmt waren, nicht ertragen, daß da eine noch nicht ganz 30jährige Lehrerin anfang, über etwas zu reden, von dem sie selber höchstens als halbes Kind betroffen war, das keinerlei Verantwortung hatte, und daß so jemand nun nachträglich besserwissend die Kinder aufklären wollte.“¹⁶

Der Deutsche Ausschuss beschreibt am 30. Januar 1960 in seiner Erklärung aus Anlass der antisemitischen Ausschreitungen vom Ende 1959 die Situation so:

„Es gibt Schulen, in denen die sittliche und politische Bewältigung unserer jüngsten Vergangenheit als vordringliche Bildungsaufgabe erkannt ist. Es gibt Lehrer, die an diese Aufgabe mit Leidenschaft herangehen. In anderen Schulen und in manchen Klassen wird sie nach wie vor vernachlässigt: aus Bequemlichkeit, aus Mangel an Mut und Einsicht, aus heimlicher Sympathie mit einem Nationalsozialismus, dessen unteilbare Wirklichkeit man beschönigend in einen verbrecherischen und einen ruhmenswerten Teil aufspaltet, aus einer fragwürdigen ‚Objektivität‘. Obwohl die entscheidenden Vorgänge im Nationalsozialismus klar zutage liegen, geht man vielfach an der Zeitgeschichte vorbei, weil der notwendige historische Abstand fehle, oder man betreibt sie selbst ‚objektiv‘, nämlich ohne wertende Kritik und ohne das persönliche Engagement des Lehrers.“¹⁷

Aber wie hätte das an der Schule anders sein können, wo doch auch die Universität als ganze und mit Blick auf das eigene Verhalten sich dieser Thematik erst 1964 mit einer mutigen Ringvorlesung unter Federführung des Theologen Hermann Diem und des Pädagogen Andreas Flitner annahm?

Die politische Vergangenheit blieb in der Regel unter dem Deckel, die allgemeine unter dem des vorherrschenden Antikommunismus, die persönliche unter dem der Flucht ins Unpolitische.

Zwischen der Scylla des Antikommunismus, dem Schwarz-weiß-Denken – dem Bild des damals sich breitmachenden Fernsehens entsprechend – und der Feindbildproduktion einerseits und der Charybdis eines vorgeblich unpolitischen Verhaltens andererseits fand unsere politische Sozialisation statt. Wir hatten Krieg und Befreiung (für die einen) bzw. Zusammenbruch (für die anderen) noch nicht erlebt. Wiederaufbau, *re-education* und Wiederbewaffnung, die allgemeine Wiederherstellung fand während unserer Kindheit statt. Den für die Jugendlichen vor uns manchmal bedrückenden und einengenden Kampf um eine fiktive Normalität erlebten wir kaum. Meine Frau freilich kann davon noch ein Lied singen, vom Sonntagsspaziergang symptomatisch für die Suche nach heiler Welt¹⁸ – „in weißen Kniestrümpfen, in sauberen Bleyle-Hosen oder plissierten Röckchen“ etc. Doch für die meisten von uns war der Normal-Alltag schon wieder gegeben. Wir litten nicht mehr unter Nahrungsmangel. Es gab genügend. Wir mussten uns nur um die Extras, nicht um die Grundversorgung bemühen. Daher fehlte uns die Skepsis der skeptischen Generation. Und es ging aufwärts. Wir sahen Perspektiven. Vor uns lag eine offene Zukunft. Unsere heutige Risikogesellschaft war noch nicht einmal von Ferne zu erkennen, sieht man von hellsichtigen Denkern à la Picht einmal ab.¹⁹

¹⁶ a. a. O.

¹⁷ Nach Mickel 1967, S. 27.

¹⁸ Preuss-Lausitz 1983, S. 92.

¹⁹ Er hatte ja doch wohl Recht mit seiner internationalen Bildungskatastrophe, liest man 1991 in den „Globalen Trends“, dem Weißbuch der Stiftung Frieden und Entwicklung,

Aber wir hatten auch noch nicht den Überfluss und wurden als jugendliche Käufergruppe erst gerade entdeckt. Die Jugendkultur mit Rock, Beatles und Jeans bildete sich langsam heraus. Die Betonung des Körpers, die Selbstverständlichkeit von sexuellen Beziehungen und die Freude an beidem sollten uns erst die Nachfolgenden richtig vormachen. Körper und Lebensstil waren bei uns noch nicht Mittelpunkt. Wir litten aber eben auch nicht am Mangel anderer Lebensperspektiven. *No future* galt erst für die spätere Jugendgeneration. Auch hier waren wir also: eine Generation im Übergang.

Zwischen Antikommunismus einerseits und dem unpolitischen Verhalten andererseits lagen nun auch die Wurzeln einer Erziehung zur Demokratie in meiner Schülergeneration. Einen gewissen Einfluss übte Theodor Wilhelm mit seiner unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger (auch so konnte man Vergangenheit „bewältigen“!) veröffentlichten Erziehung zur „Partnerschaft“ aus. Im Vorwort entschuldigt sich Oetinger/Wilhelm für den vielleicht zu oft erhobenen Zeigefinger. In der Tat trieft das Buch von Moral, selbst da, wo es auf Regeln hinweist. Demokratische Spielregeln waren so über eine moralische Vergatterung auf Harmonieideale und Gemeinschaftsideologie („Wir sitzen doch alle in einem Boot.“) nicht zu lernen. Die Überlegenheit eines konflikttheoretischen Demokratieverständnisses wie schon bei Theodor Litt über das organologisch-partnerschaftliche eines Oetinger war nicht im Bewusstsein, von einem Verfassungspatriotismus als demokratischer Grundhaltung, von „inklusivem“ oder „relationalen Denken“, wie wir es heute von der Schule verlangen müssen²⁰, natürlich ganz zu schweigen. Für das Gymnasium allgemein programmatisch war damals noch die Distanz zum Alltag²¹.

„Das Gymnasium bezog sich ausdrücklich auf die Einheit der humanistischen Bildungstheorie: Die entscheidende geistige Formung geschieht hier an den Alten Sprachen, an den griechischen und lateinischen Texten, an den Modellen Hellas und Rom – aller übrige Unterricht hat ergänzende Funktionen. Es brachte selbstsichere Gründe gegen die Fünftage-Woche vor: Es mag ein humaner Fortschritt sei, wenn der Mensch zur Muße befreit werde; Unterricht dafür zu opfern, sei jedoch widersinnig; die Schule bilde; Bildung sei Muße, sei ein Gegenbegriff zur Unterhalt schaffenden Arbeit, ein Privileg und keine Last; sie weiche allein der Feier, dem Sabbath. – Wenn der Leiter des ‚UG‘, Erich Haag, so redete, klang kein Hochmut mit, es klang nicht einmal weltfern. Er erhob einen Anspruch, dem er selber, sichtbar und überzeugend, genügte und den er nicht schon deshalb aufgab, weil andere einen Dünkel daraus machten oder die Sprache nicht verstanden oder den Sinn belächelten.“²²

Solche Argumente, wenn auch nicht immer so steil, entsprachen einem damals üblichen Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers: Distanz gegenüber der Gesellschaft; Hochhalten der „inneren Werte“; Politik als notwendiges Übel; Macht galt als negativ, es sei denn, sie wurde durch Persönlichkeit (als Autorität) ausgeübt.

von den anhaltenden weltweiten Ungerechtigkeiten im Bildungswesen; vgl. Trend 22; FR v. 4. 9. 1991, S. 18).

²⁰ Vgl. Nipkow 1991.

²¹ Vgl. auch Hentig 1965.

²² Hentig 1985, S. 122.

Da die Gesellschaft aber diesem Bild nicht entsprach, zog der durchschnittliche Gymnasiallehrer damals die Konsequenz der ‚inneren Emigration‘.

„Was immer aber die persönlichen Motive der ‚inneren Emigration‘ sein mögen, ihr tatsächliches Verhalten ist eine Form der Stimmhaltung, die notwendig zugunsten der stärkeren Parteien ausschlägt. Innere Emigration bedeutet [...] die stillschweigende Duldung dessen, was ist.“²³

Blieb der Fachunterricht. Der politische Fachunterricht, die sog. „Gemeinschaftskunde“ war ein Anhängsel des Geschichtsunterrichts, kam von daher ständig zu kurz und blieb beim Institutionenkundlichen. Die Schule der Nachkriegsjahre hatte an die Tradition der „Staatsbürgerkunde“ aus der Weimarer Zeit angeknüpft, diese aber noch reduziert auf Gemeinschaftskunde.

„Darin läßt sich eine Tendenz erkennen, politische Bildung aus Furcht vor erneuter ideologischer Vereinnahmung gänzlich zu entpolitisieren. Erziehung zur Demokratie ist dann nicht mehr Erziehung zum Staat, sondern Erziehung zur menschlichen Qualität der ‚Partnerschaft‘ (Oetinger 1951).“²⁴

Eine demokratische Erziehung gestaltete sich unter solchen Umständen schwierig, eine demokratische Entwicklung der Schüler wie der Schule ebenfalls. Aber es gab ja noch die SMV.

Diese Schülermitverantwortung schwankte an unserer Schule und zu meiner Zeit immer zwischen Leben und Tod. Selbst die Vergünstigung, dass man für die Schülerratssitzung unterrichtsfrei bekam – ein ansonsten wirksames Lockmittel –, verhinderte öfters nicht die mangelnde Beschlussfähigkeit. Ich selbst gehörte zu den eifrigeren Mitgliedern. Demokratie war doch wichtig, Mitverantwortung notwendig, weil konfliktverhindernd oder wenigstens konfliktmildernd. So übernahm ich immer wieder Schülervertretungsfunktionen, einschließlich das Schülersprecheramt. Der Schülerrat, dessen Tagesordnung wir genehmigen lassen mussten und ließen, fand immer in einer letzten Stunde statt und hatte Diverses zu organisieren, wie etwa die Mentoren für die Unterstufenklassen oder Feste und Feiern. Ich erinnere mich an nichts, das vom allgemeinen Schulbetrieb wir Schüler mitzuverantworten gehabt hätten. Von Schülermitverwaltung oder gar Mitbestimmung war deshalb auch offiziell nie die Rede. Kein Wunder, herrschte in der Schule doch noch das besondere Gewaltverhältnis, das erst mit einer Entscheidung der KMK 1973 *ad acta* gelegt wurde.

Wenn es nun Konflikte gab, waren es meistens individuelle bzw. individualisierte Disziplininkonflikte. Wohl jede Klasse hatte auch mit dem einen oder anderen Lehrer einen kollektiven Konflikt. Sie wurden alle nach einer traditionellen Satzung mit 2 Paragraphen geregelt: § 1 Der Chef hat immer recht. § 2 In Ausnahmefällen gilt § 1. Der Klassensprecher war kein Verhandlungspartner, er blieb Bittsteller. Gleiches gilt für die SMV insgesamt.

Politische Sozialisation, politische Bildung als Prinzip, der Fachunterricht und die SMV – sie boten also wenig demokratische Lerngelegenheiten. Das entsprach

²³ Dahrendorf, zitiert nach Schefer 1969, S. 181.

²⁴ Beutel 1990, S. 116.

wohl der damaligen Zeit. Wolfgang Mickel urteilt 1967 am Ende seiner Gesamtbetrachtung der politischen Bildung an Gymnasien der Bundesrepublik seit 1945:

„Ferner ist es bei aller Würdigung der erzielten Fortschritte nicht gelungen, dem deutschen Gymnasium der Nachkriegszeit einen der demokratischen Gesellschaft angemessenen organisatorischen Aufbau und praktischen Lebensstil zu geben. So besteht eine Kluft zwischen Lehre und Tun. Die Schule gerät in den Verdacht, eine passive Verstehenshaltung zu vermitteln, die nicht im Handeln fortsetzt, was sie in der Theorie vorträgt. Der Schüler müßte beispielsweise in der Schule erfahren, was demokratisches Verhalten ist. Bislang wird er aber mit Wissen gefüttert, dessen praktische Wirkungslosigkeit ihm in der Pause durch autoritäre Anordnungen ad oculos demonstriert wird. An der dem Erzieherischen, das auf Freiheit und Selbsttätigkeit gerichtet ist, nicht gerecht werdenden Verwaltung und Verfassung der deutschen Gymnasien scheitern zum Teil auch so vielversprechende Einrichtungen wie die Schülermitverantwortung und die Schülerzeitschrift.“²⁵

Die berühmte Studie *Student und Politik* musste Anfang der sechziger Jahre feststellen, dass damals nur ein Drittel der Studierenden überhaupt politisch interessiert waren. Es war somit nicht eben wahrscheinlich, dass die Demokratie im Krisenfall erhalten oder neu etabliert werden konnte.

Auch von außen kamen wenige Anlässe.

„Das Tübinger ‚UG‘ war“, schreibt Hentig, „als ich 1963 fortging, noch unberührt von der anderswo schon gärenden Jugendrevolte – vermutlich, weil unsere Schüler zu Hause an ihren anspruchsvollen Vätern, sparsamen Müttern und zahlreichen Geschwistern genug Reibung hatten.“²⁶

Die Beobachtung deckt sich mit meiner.

Die Begründung aber kann ich nicht teilen. Es fehlte ja nicht an Reibung in der Schule. Und ab 1965 begannen auch vereinzelt Flammen zu züngeln – nicht nur an Klassenbüchern. Bis dahin waren wir schlicht zu brav, zu angepasst. Und wer sich nicht anpasste, wurde an eine andere Schule geschickt. Die 68er Kulturrevolution war denn ja auch „Folge einer lang gehegten falschen Konfliktlosigkeit“ (Hentig). Erziehung zur Demokratie fand also kaum statt. Vielleicht lag das auch am Demokratieverständnis. Das Demokratieverständnis meiner Schulzeit war institutionell. Dass Demokratie etwas mit Interessen, unterschiedlichen Interessen und daraus resultierenden Konflikten in allen Lebensbereichen, nicht nur im parlamentarischen Raum, zu tun haben könnte, ahnten wir nur von Ferne. Als Student habe ich es dann erfahren und praktiziert.

Damit Demokratie zur Lebensform wird, wie es schon in den Zeiten der *re-education* die amerikanische Erziehungskommission (Zook-Kommission) gefordert hat, bedarf es eines differenzierten Angebots an Demokratie-Lernen in der Schule. Möglichkeiten und Vorschläge dazu gibt es heute auf unterschiedlichen Ebenen, auf der der Klasse für die Beteiligung im Unterricht, die Umgangsformen und Unterrichtsstile, auf der Schulebene als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend) von einer substantiellen SMV-Arbeit bis hin zur Schule als gerechter Gemeinschaft, wie es der Schweizer Entwicklungspsychologe Fritz Oser im Anschluss an

²⁵ Mickel 1967, S. 349.

²⁶ Hentig 1985, S. 132.

Lawrence Kohlberg in wenigen Schulen Nordrhein-Westfalens erprobt²⁷, aber auch auf der Ebene der Beziehungen zwischen Schule und der sie umgebenden Gemeinde, wie zum Beispiel in den Versuchen des Erweiterten Bildungsangebots oder der *community education*²⁸.

Verglichen mit den immer noch als defizitär empfundenen heutigen, von Bundesland zu Bundesland doch recht unterschiedlichen Möglichkeiten hatten wir relativ wenig Gelegenheit, Demokratie zu lernen. Aber doch wohl mehr als alle Generationen von Schülerinnen und Schülern vor uns, sieht man von denen der freien Schulen einmal ab. Insbesondere die Landerziehungsheime kannten ja von Anfang an schon recht weitgehende Mitwirkungs- und Selbstbestimmungsrechte der Lernenden bis hin zum Schülergericht. Die Schule als ganze einzubeziehen in die didaktischen Überlegungen zur politischen Bildung stand lange aus und ist erst kürzlich als wichtige Aufgabe – für die Schulen im Westen – formuliert worden²⁹. Wir aber lernten zumindest demokratische Ansprüche zu formulieren, leider wohl mehr die an andere, an Lehrer, Professoren, Politiker, als Ansprüche an uns selbst, wir lernten aber auch, vor Verantwortung nicht zurückzuschrecken. Das alles etwas roh und ungelenk. Und wenn wir Mitläufer wurden – dazu gaben uns die Formen der politischen Auseinandersetzung in der Zwischenzeit ja auch im Westen reichlich Gelegenheit –, dann bleibt der Stachel des (schlechten) Gewissens.

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an die Erziehung“, meinte (nicht nur) Adorno. Deshalb bedauere ich es, nicht schon früher nachhaltiger auf die Folgen des Mitläufertums und auf meinen eigenen Mangel an Zivilcourage hingewiesen worden zu sein. Das Wenige, das ich dazu in der Schule gelernt habe, verdanke ich vor allem Hartmut von Hentig zu Beginn meiner Gymnasialzeit und an deren Ende unserer Deutsch-, Griechisch- und Lateinlehrerin Johanna Heinz. Ihr Urteil unter einem meiner schlechtesten Aufsätze habe ich kürzlich wieder gelesen: „Hüten Sie sich im Aufsatz vor dem Klischeehaften ... Arbeiten Sie vielmehr ganz nüchtern mit dem, was Sie besitzen, Ihrer menschlichen Erfahrung, soweit sie reicht, Ihrer Einsicht und Ihrem Denken ... Sie müssen noch viel lernen.“

Doch Stereotypen abzulegen, Selbständigkeit zu erproben, wirklich Verantwortung zu übernehmen, also kurz: Zivilcourage zu lernen, dafür ist es nie zu spät. Der schulischen Erziehung in Deutschland stünde es wohl an, solches Lernen frühzeitig zu fördern.

²⁷ Vgl. Dobbelstein-Osthoff/Schirp 1987.

²⁸ Vgl. Reinhardt 1990, Kaufmann 1990.

²⁹ Beutel 1990, S. 114.

Literatur

- Beutel, W.: Politische Bildung – Stichworte zur didaktischen Situation. In: Ders./Fauser, P. (Hg.): *Demokratisch handeln*. Tübingen/Hamburg 1990, S. 113–128.
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. o. O. (Hamburg) ²1966.
- Dirks, W.: Vorwort. In: Wunberg, G.: *Autorität und Schule*. Stuttgart 1966, S. 9–16.
- Dobbelstein-Osthoff, P./Schirp, H.: Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit. (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, H. 10) Soest: LSW 1987.
- Hamm-Brücher, H.: Begrüßung und Einführung zum Kolloquium „Schule der Demokratie“. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): *Demokratisch handeln*. Tübingen/Hamburg 1990, S. 9–12.
- Hentig, H. v.: *Die Schule im Regelkreis*. Stuttgart 1965.
- : *Lernziele der Gesamtschule*. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12.) Stuttgart ³1971.
- : *Aufgeräumte Erfahrung: Texte zur eigenen Person*. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1985.
- Kaufmann, H. B.: *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*. (Gemeindepädagogik, Bd. 6.) Münster: Comenius-Institut 1990.
- Knab, D. im Gespräch mit Hans Rauschenberger. In: *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik*. Münster: Comenius-Institut 1987, S. 70–90.
- Mickel, W.: *Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965*. (Bildungssoziologische Forschungen. Im Auftrag des DIPF herausgegeben von Eugen Lemberg, Bd. 2.) Stuttgart 1967.
- Nipkow, K. E.: Schule und allgemeine Bildung. In: Bohnsack, F./Nipkow, K. E.: *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung*. Münster: Comenius-Institut 1991, S. 55–120.
- Oetinger, F.: *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung*. Stuttgart ³1953.
- Picht, G.: *Mut zur Utopie*. München 1969.
- Preuss-Lausitz, U.: Vom gepanzerten zum sinnstiftenden Körper. In: Ders. u. a.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim/Basel 1983, S. 89–106.
- Rolff, H. G.: *Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Sekundarbereich*. In: Beck, Kl./Kell, A. (Hg.): *Bilanz der Bildungsforschung: Stand und Zukunftsperspektiven*. (Beitrag zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 10.) Weinheim 1991, S. 87–112.
- Schefer, G.: *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates*. Frankfurt a. M. 1969.